

RECHERCHE  
& FORMATION

## Recherche et formation

69 | 2012

La formation et le genre

---

# *World polity* - Théories et recherches sur la mondialisation des politiques éducatives

Elisabeth Flitner

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/1750>

DOI : 10.4000/rechercheformation.1750

ISSN : 1968-3936

### Éditeur

ENS Éditions

### Édition imprimée

Date de publication : 1 mars 2012

Pagination : 101-110

ISBN : 978-2-84788-374-9

ISSN : 0988-1824

### Référence électronique

Elisabeth Flitner, « *World polity* - Théories et recherches sur la mondialisation des politiques éducatives », *Recherche et formation* [En ligne], 69 | 2012, mis en ligne le 01 mars 2014, consulté le 30 avril 2019.

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/1750> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.1750

---

# **World polity - Théories et recherches sur la mondialisation des politiques éducatives**

**> Elisabeth FLITNER**

Universität Potsdam, Allemagne

---

Le dossier « Former sous influence internationale : circulation, emprunts et transferts » du n° 65 de *Recherche & Formation* contient plus de contributions intéressantes que je ne pourrai discuter ici. Invitée à commenter ce dossier sous la rubrique « Débats et controverses », je me propose de débattre une idée directrice de l'article « Mondialisation » de Régis Malet. Son analyse repose dans l'assertion que les politiques éducatives deviendraient « de plus en plus dépendantes de l'économie mondiale » (p. 95). Je me demande ce que cette affirmation veut dire historiquement. Quand on pense, par exemple, aux motifs économiques évoqués à l'Assemblée nationale en 1880-1881 pour justifier l'obligation scolaire prévue par les lois Ferry, ou quand on se rappelle les motifs économiques avancés dans les premiers paragraphes du « plan Langevin-Wallon » de 1948, on se rend compte que, dans les sociétés modernes, les réformes scolaires ont toujours été justifiées par des besoins économiques. Ceci vaut pour des gouvernements de droite comme de gauche, des pays capitalistes ou socialistes et pour le XIX<sup>e</sup> siècle colonialiste comme pour le XX<sup>e</sup> siècle globalisé. Le discours politique moderne connaît aussi le motif de la formation du citoyen, mais la formation du travailleur, et ses effets attendus, sur la prospérité matérielle de la société n'y a jamais manquée et a souvent été prioritaire. Mais de quelle réalité parle-t-on ? Le discours politique a ses règles propres. Le sociologue ne peut pas le prendre pour une description valable de la réalité comme s'il était un énoncé scientifiquement vérifié. Dans quel sens l'éducation est-elle dépendante de l'économie ? L'éducation serait-elle plus dépendante de l'économie aujourd'hui qu'elle ne l'était il y a cent ans ? J'en doute. Et je pense qu'il est dommage de renoncer, comme le fait Malet dans son article sur la mondialisation, aux acquis sociologiques concernant la différenciation sociale en général, et l'autonomie relative des systèmes éducatifs en particulier. Dommage, parce que la fixation sur des questions économiques auxquelles nous ne pouvons pas répondre en tant que sociologues de l'éducation nous détourne des questions scolaires qui sont notre domaine. Même les analyses de gauche, comme celles d'Althusser, de Baudelot et Establet ou de Bourdieu, supposent que l'éducation n'obéit aux impératifs économiques qu'en fonctionnant de manière relativement

autonome. Et pour eux, il s'agit d'analyser son fonctionnement propre sous la prémisse de cette autonomie.

Pour animer la controverse, je présenterai une théorie de la mondialisation de l'éducation alternative à la théorie de la dépendance économique. L'approche *World polity* s'intéresse surtout aux dimensions culturelles de la mondialisation. Après un bref rappel sur l'origine de la sociologie culturelle du XIX<sup>e</sup> siècle, je me tournerai ensuite vers les théories de la *glocalisation* pour en arriver à l'approche *World polity*, dont j'esquisserai quelques hypothèses fondamentales. Je terminerai en évoquant un petit nombre de recherches sur la mondialisation des savoirs scolaires qui ont été menées dans le cadre de cette approche.

## 1. L'idée d'une culture nationale homogène

Suivant une théorie de la causalité interne, la sociologie a longtemps centré son regard sur les relations intérieures des sociétés pour expliquer leur état actuel et prédire leur changement. Selon les principes d'évolution des sociétés formulés par Comte, et affirmés par Durkheim, l'état d'une société est toujours la suite de ses états antérieurs. Dans cette tradition théorique, la comparaison de plusieurs sociétés joue un rôle important comme méthode scientifique pour découvrir les lois cachées qui règlent le développement endogène de chacune d'entre elles. Par contre, cette approche ne suppose pas une interpénétration des cultures étudiées. Elle les considère plutôt comme des cultures homogènes et unifiées, différentes et bien délimitables, chacune pouvant être en principe localisée sur le territoire d'une « société-nation ». Ces théories du développement endogène des sociétés nationales et de leurs cultures ont été conçues au XIX<sup>e</sup> ou au début du XX<sup>e</sup> siècle. Elles correspondaient, dans la haute époque du nationalisme en Europe, à une volonté politique d'affirmation de la souveraineté nationale et aux jugements de valeur afférents. Sur le plan pratique, dans la même période chaque « état-nation » se dotait d'un système éducatif pour tous, devant assurer l'unité culturelle du pays et la transmission de ses valeurs spécifiques aux générations suivantes.

Aujourd'hui, la sociologie ne retient plus la conception d'une culture nationale homogène. Le développement des sociétés est le plus souvent attribué à des dynamiques interculturelles et internationales. L'unité culturelle des nations est déconstruite comme *imagined community* (Anderson, 1983) et l'historiographie des systèmes éducatifs montre comment ils ont contribué à la création de cette image. Mais ces développements dans la recherche ne signifient aucunement que l'idée d'une correspondance quasi-naturelle et souhaitable entre un état-nation et sa culture homogène aurait disparue de la pensée politique. Au contraire, l'idée d'une unité entre un état-nation et « sa » culture reste politiquement très puissante. La création d'un nouvel état-nation répond souvent à la demande de cultures ou d'ethnies particulières pour être représenté par un état propre. Et le modèle politique de l'état-nation ne cesse de se répandre. Beaucoup de sociétés

souhaitent s'organiser selon ses principes : depuis la Deuxième guerre mondiale, le nombre des états-nations reconnus comme autonomes par le système international des états a plus que triplé<sup>1</sup>. Or, ces développements étatiques globaux ont des répercussions sur les cultures de départ. Selon les théories de la *glocalisation*, leur existence ne semble pas mise en question, mais elles subissent éventuellement des transformations profondes.

## 2. La valorisation de cultures locales dans le cadre de la mondialisation

Les théories et recherches sur la *glocalisation* (Robertson, 1992 ; Meyer, 2005) font l'hypothèse que la mondialisation s'accompagne d'une reconnaissance de plus en plus affirmée de cultures particulières régionales, locales et individuelles. Ils observent que la standardisation mondiale d'un grand nombre d'aspects culturels de nos vies quotidiennes ainsi que la standardisation des systèmes éducatifs des savoirs et des pratiques scolaires, se déroulent dans le cadre d'une valorisation toujours plus prononcée de la souveraineté de l'individu moderne et de l'état-nation moderne avec leur culture propre. La *glocalisation* dans le sens de ces auteurs signifie une célébration et une légitimation universelle de l'unicité supposée de chaque individu, de chaque communauté culturelle et de chaque nation - par et dans le cadre de la standardisation institutionnelle qu'amène la mondialisation.

Cette tendance à la « célébration » de l'individu étant beaucoup discutée dans le domaine scolaire (par exemple, la demande de « respecter le projet de chaque élève »), il me semble intéressant de regarder de plus près comment elle est décrite dans le cadre des théories de la mondialisation et de la *glocalisation*. Suivant Meyer (2005), on peut d'abord remarquer qu'il est devenu politiquement illégitime de vouloir justifier la supériorité de certains individus, classes sociales, ethnies, communautés ou nations sur d'autres. Les sociétés du présent valorisent l'égalité. Nous n'acceptons plus l'idée d'une supériorité inhérente, essentielle, innée ou héréditaire par exemple, comme justification d'une inégalité (scolaire ou autre). Par contre, il est légitime aujourd'hui de considérer les particularités d'un individu ou d'un collectif comme une question de personnalité, de caractère national, de culture particulière, etc. Les états-nations modernes, comme les individus, ont le droit - et souvent l'obligation - d'affirmer la valeur unique de leur personnalité, de leur style ou de leur provenance. Au niveau des cultures collectives, les assertions d'unicité peuvent concerner les domaines les plus variés, depuis des traditions culinaires ou vestimentaires en passant par les arts et la littérature jusqu'à la construction d'une

1 En 1950, l'ONU comptait 60 membres ; en 1970 il y avait déjà 127 états autonomes ; aujourd'hui, on en compte 193. Source disponible sur Internet à l'adresse suivante : <[www.un.org/Overview/growth.htm](http://www.un.org/Overview/growth.htm)>, consulté le 25 mai 2012. Ce développement ne semble pas terminé puisqu'ils restent des états luttant encore pour leur pleine reconnaissance (par exemple, l'état palestinien), et d'autres où une partie de la population réclame la constitution d'une administration propre ou d'un nouvel état autonome (Pays basque, Sri Lanka, Tchétchénie, par exemple).

histoire nationale et d'une culture indigène. Au niveau des individus, on est tenu de respecter leurs choix et cultures, leurs motivations et projets comme faisant partie de leur droit au développement individuel.

Selon ces théories, les systèmes éducatifs partout dans le monde soignent et suivent cette « célébration » produisant et justifiant la diversité culturelle entre les groupes et entre les individus sans, en principe, supposer des hiérarchies de valeur entre cultures individuelles ou collectives. Dans le sens d'une telle individualisation globalement propagée, des programmes scolaires dans le monde entier soulignent aujourd'hui le sens, ou l'importance pratique, que les savoirs doivent avoir pour les élèves individuels et leur « motivation » personnelle ; de plus en plus, les écoles offrent à chaque élève la possibilité de choisir les cours, les programmes ou les filières, et les textes demandent aussi le « suivi individuel » des élèves par les enseignants. Au niveau des programmes et des savoirs à dispenser, des analyses comparatives sur de grands nombres de pays font ressortir, selon ces chercheurs, une « glorification » universelle d'éléments de cultures locales avec pour conséquence le fait que l'enseignement des arts, des littératures et de l'histoire s'éloigne de plus en plus de savoirs canoniques pour valoriser toujours plus la diversité culturelle. Il y aurait une tendance mondiale à attribuer une valeur égale à toutes les cultures et à leurs productions ; leur appropriation dans l'enseignement serait de plus en plus laissée, au moins en partie, aux choix et préférences des individus et des communautés (scolaires, locales, régionales).

Ces analyses entrent en contradiction avec les traditions françaises de penser l'école. En France, on conçoit facilement l'universalisme des droits de l'homme, y compris le droit égal au développement individuel, et facilement la valeur universelle des savoirs à transmettre à l'école. Par contre, on ne conçoit pas facilement comment les conséquences d'un égalitarisme radical et de la standardisation correspondante pourraient transformer les sociétés et leurs écoles dans le sens d'une « individualisation » croissante. Pourtant, le français Tocqueville (1805-1859) avait déjà analysé la « démocratie en Amérique », avec son individualisme programmatique, dans la certitude qu'il s'agit là du modèle qui dominera toutes les sociétés civilisées pendant les siècles à venir. Il identifiait « l'égalité entre les hommes » et « l'amour de la richesse » comme les deux valeurs principales des sociétés démocratiques, et leur renforcement mutuel incessant comme le moteur du développement et de la propagation universelle de cette forme de société. Les travaux sur le développement scolaire faits dans le cadre de l'approche *World polity* me paraissent parfois comme une inspection d'un état du monde pronostiqué par Tocqueville<sup>2</sup>.

---

2 Malet (p. 90-94) range les travaux de la *World polity*, à tort, dans le cadre théorique d'Immanuel Wallerstein, ce qui fait perdre leurs potentiels analytiques spécifiques pour l'analyse des effets de la mondialisation dans le champ de l'éducation.

### 3. *World polity*, l'unité de la « société-monde » comme unité culturelle

L'approche *World polity*, développée depuis trente ans à Stanford par John W. Meyer et autres, analyse la mondialisation comme propagation et institutionnalisation globale de normes, de croyances, de théories et d'attentes. En tant que théorie des institutions culturelles mondiales, elle se comprend comme alternative à la théorie de la mondialisation de Immanuel Wallerstein. À ses débuts, le développement de la théorie néo-institutionnaliste prenait la théorie du « système-monde » de Wallerstein (Chase-Dunn & Grimes, 1995 ; Dale, 2000) comme point de référence. Ceci dans deux dimensions. Premièrement, Wallerstein et ses successeurs supposent que le système mondial est caractérisé par des « divergences » entre les régions du monde. Ils supposent que le système-monde s'est différencié en un centre, une semi-périphérie et une périphérie, et que les inégalités entre ces régions se reproduisent. Meyer et ses collaborateurs y opposent la thèse d'une « convergence ». Ainsi, l'élaboration de leur théorie néo-institutionnaliste commence par un travail sur la relation entre « *Convergence and Divergence in Development* » (Meyer *et al.*, 1975). La mise en évidence de structures et tendances isomorphes devient l'idée directrice de leur analyse de la société-monde. Les premiers travaux de l'approche *World polity* s'intéressaient surtout aux systèmes éducatifs et à leurs évolutions globales car ils constituaient un champ privilégié pour l'étayage empirique des hypothèses relatives à la convergence et à l'isomorphisme. Des comparaisons historiques montraient des isomorphismes ; des recherches successives sur l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire et sur les formations tertiaires confirmaient ces résultats. Parallèlement, la recherche était étendue à d'autres champs ; le groupe néo-institutionnaliste identifie des développements globaux uniformes dans le domaine du contrôle de naissances, de l'égalité (formelle) des femmes, dans le domaine de la politique sociale, dans la recherche, la politique de l'environnement, l'imposition des droits de l'homme, et autres domaines (voir un ensemble de recherches récentes dans Meyer, 2005). Deuxièmement, Meyer et ses collègues critiquent le déterminisme économique de Wallerstein. Wallerstein explique les divergences politiques et autres par des intérêts économiques. Les néo-institutionnalistes y opposent, en premier lieu, les résultats de leurs recherches en éducation. Dans une première étude de l'expansion scolaire mondiale, Meyer *et al.* (1979) montrent que la massification scolaire qui s'impose globalement après 1945, dans un grand nombre de pays analysés, ne « co-varie » pas avec le degré du développement économique (très inégal) des différents pays. Ils interprètent ce résultat en concluant, avec l'apport d'autres études, que la massification scolaire est indépendante des contextes économiques et politiques des états-nations (Chabott & Ramirez, 2000). Cette hypothèse de l'indépendance, jointe à celle de l'isomorphie, devient la base de l'élaboration de la théorie culturaliste de la *World polity* et de nombreuses recherches ultérieures sur le développement global en éducation.

L'approche *World polity* constate qu'une multitude de sociétés locales montrent des structures ou des tendances internationalement uniformes dans un ou plusieurs domaines, par exemple, dans le domaine de l'éducation. Contrairement aux théories du développement social endogène mentionnées au début (qui supposaient cohérence et homogénéité interne entre les institutions sociales, économiques, politiques et culturelles de chaque état-nation), la théorie néo-institutionnaliste affirme que l'isomorphisme international d'un domaine ne correspond pas aux structures ou tendances qui s'imposent dans d'autres domaines des mêmes sociétés<sup>3</sup>. Elle congédie donc la théorie de la cohérence intérieure de chaque société-nation, pour postuler une autre cohérence au niveau plus élevé de la société-monde. Les chercheurs supposent que l'autonomie relative de chaque sous-système à l'intérieur des états-nations se combine avec sa dépendance relative vis-à-vis de l'autorité de *worldwide cultural models* (modèles culturels mondialement valables). Le développement de l'éducation dans un pays - de ses buts, de ses structures et programmes scolaires, de ses méthodes - correspondrait alors plus à des modèles culturels globaux qu'il ne correspond aux caractéristiques économiques et politiques de son contexte national. Dans cette optique, il existe une unité culturelle de la société-monde dans des *standards culturels* (ou institutions) ayant acquis une autorité globale. Ces standards sont normatifs et cognitifs (des prescriptions et des théories), et il est attractif et/ou obligatoire pour un grand nombre d'acteurs de s'y plier.

Quels sont les mécanismes de la diffusion mondiale de ces concepts culturels ? Une première observation de Meyer et ses collègues est celle du grand succès du modèle de l'état-nation. Ils soulignent l'influence du contexte des organisations internationales, étatiques et autres, qui fait que des grandes puissances aux toutes petites unités à peine perceptibles sur la carte monde, tous ces états-nations ont le droit et l'obligation de se définir et se présenter, dans le contexte d'un système international des états-nations, comme ayant des buts modernes et des stratégies rationnelles pour les atteindre (Meyer *et al.*, 1997). Ceci crée des convergences improbables entre eux. Ainsi, malgré leurs différences énormes par ailleurs, tous les états-nations s'approprient à peu près les mêmes buts : presque tous déclarent vouloir atteindre un développement économique, presque tous ont une constitution décrivant leur peuple comme composé d'hommes égaux ayant des droits formels et un droit au développement collectif et individuel - et presque tous valorisent l'éducation comme moyen décisif pour le développement national et individuel souhaité (Chabott & Ramirez, 2000). Meyer et ses collègues considèrent donc

3 Dans leurs études empiriques, les chercheurs de la *World polity* analysent surtout des variables décrivant des systèmes éducatifs, économiques et politiques. Ils travaillent avec des méthodes statistiques, de préférence sur des *cross national longitudinal data* provenant d'un très grand nombre de pays. Souvent, ils trouvent leurs données dans des rapports d'organisations internationales ; parfois ils les collectent eux-mêmes, comme, par exemple, dans une étude du développement des programmes de l'enseignement primaire dans 129 pays (Meyer *et al.*, 1992a).

l'éducation comme un des éléments centraux du modèle culturel de la société et de l'état-nation modernes. Elle représente - et promet de réaliser - les valeurs universelles de « justice et progrès ».

Selon l'approche *World polity*, ces similarités facilitent aussi la circulation rapide d'idées standardisées sur l'éducation. Cette circulation est surtout mise en œuvre par des organisations internationales gouvernementales et non-gouvernementales, dont le nombre a explosé depuis 1945. Pour 2011, le *Yearbook of International Organizations* contient plus de soixante mille organisations internationales à but non-lucratif, dont des organisations gouvernementales consacrées prioritairement ou secondairement à l'éducation (comme l'Unesco, l'OCDE, la Banque mondiale, etc.), et plus de vingt-six mille organisations internationales non-gouvernementales consacrées principalement à des thèmes culturels, sociaux, éducatifs et écologiques (comme Attac, Greenpeace, Médecins sans frontières, WWF, etc.)<sup>4</sup>. La diffusion de modèles éducatifs serait, de plus, portée par la communication internationale des chercheurs et des professionnels de l'éducation mettant à disposition des modèles détaillés de ce qu'est un système éducatif national bien ordonné. S'y ajoutent ensuite les gouvernements nationaux, et des entreprises privées globales spécialisées dans ce domaine comme, par exemple, celles organisant les études PISA (Flitner, 2006). Pour se faire une image des réseaux et canaux de diffusion des *worldwide cultural models* qu'analyse la recherche néo-institutionnaliste, on peut donc imaginer des centaines d'organisations internationales produisant chaque semaine sur le globe des centaines de réunions, séminaires, colloques et publications internationaux sur des thèmes éducatifs<sup>5</sup>.

Selon la *World polity*, ces réseaux évoluent sans centre. Il n'y pas de gouvernement-monde équipé de pouvoirs analogues à ceux d'un gouvernement national. Les négociations et décisions des experts ne peuvent donc s'imposer par la contrainte ; leur moyen principal est la persuasion, et leur dynamique comme leur grand pouvoir effectif résulteraient de la rencontre de *significant others* (dans le sens de Mead) : d'autres qui deviennent importants pour la définition de soi<sup>6</sup>. Bien entendu, la réalité sociale de ces réunions conditionne et canalise les perceptions de la réalité extérieure, la définition des problèmes et de solutions appropriés, donc la nature du savoir et des normes produits et diffusés. La *World polity* ne s'est pas penchée sur une sociologie de la connaissance de ces réunions internationales d'experts. Mais,

---

4 Source disponible sur Internet à l'adresse suivante : <<http://www.uia.be/yearbook>>, consulté le 16 mai 2011.

5 De là vient le nom de *World polity*. *Polity* peut signifier, en anglais, la *polis* grecque, et ici la multitude des lieux où des experts se rencontrent pour parlementer, discuter, s'informer soit oisivement, soit pour préparer les décisions des organisations qu'ils représentent.

6 Dans le dossier « mondialisation » de *Recherche & Formation*, la contribution de Lessard et D'Arrisso utilise un modèle microsociologique des motifs et mécanismes du *policy borrowing* tout à fait compatible avec la théorie macrosociologique de la *World polity*, qui doit supposer des processus comme ceux décrits par Lessard et D'Arrisso.



elle pointe le degré d'abstraction nécessaire des résultats : dans l'ensemble, elles ne peuvent que se référer à des généralités ou de l'universel, dont l'essence serait les deux valeurs universelles et transcendantes de *justice and progress*<sup>7</sup>. Ces valeurs et modèles ne peuvent jamais correspondre précisément aux valeurs, traditions, besoins et intérêts des pays individuels. La *World polity* introduit le concept du « découplage » (venant de la sociologie des organisations) pour désigner la différence systématique entre les discours programmatiques (*talk*) et la mise en œuvre pratique des modèles culturels mondiaux au niveau des politiques nationales. L'inégalité énorme du pouvoir économique et politique entre pays implique bien qu'il y a des modèles dominants s'imposant plus facilement que d'autres. Mais, même les modèles puissants des pays du centre doivent être associés aux valeurs principales de *justice and progress* pour être diffusés. De plus, une orientation « scientifique » croissante des organisations internationales correspondant au nombre croissant de personnels scientifiques travaillant au sein de ces organisations, renforcerait un deuxième mode d'accès au statut de modèle international. L'intérêt que suscite, depuis dix ans, le fonctionnement du système éducatif finlandais auprès des experts internationaux en éducation en est un exemple. L'élévation de la Finlande au rang d'un pays modèle en matière d'éducation ne peut s'expliquer par la puissance politique ou économique de ce pays marginal, mais s'explique par ses résultats dans l'étude PISA. Son exemplarité est donc *evidence based*, «scientifiquement prouvée». L'imposition de l'argument *evidence based* sert de mécanisme par lequel la production de héros de l'éducation et de modèles attractifs pour la diffusion globale peut s'affranchir de l'équation « exemplarité = puissance ».

#### 4. Tendances globales du développement des savoirs scolaires

Dans ses recherches en éducation, la *World polity* s'est d'abord intéressée aux tendances structurelles et quantitatives comme, par exemple, la propagation du collège unique ou la massification scolaire. Mais je me centrerai ici sur quelques résultats concernant les savoirs scolaires. Une étude sur les programmes des écoles primaires du XX<sup>e</sup> siècle dans cent vingt-neuf pays montre leur standardisation croissante (Meyer *et al.*, 1992a). Indépendantes des cultures locales, les listes des matières enseignées se ressemblent globalement, ainsi que la répartition du temps d'enseignement des différentes matières. Wong (1991) montre une tendance forte des systèmes d'éducation du monde entier à remplacer les disciplines traditionnelles « histoire » et « géographie » par des *social studies* intégrées selon le modèle « état-unien ». Dans une étude semblable à celle de Wong (1991), Rauner (1995) examine les contenus des programmes de *social studies* et constate dans beaucoup de pays un éloignement des thèmes et intérêts nationaux au profit d'un traitement de questions globales (écologie, droits des femmes, cultures) et d'une présentation des activités d'organisations internationales. Wong (1991) et Rauner (1995) s'accordent dans le

---

7 On retrouve les deux valeurs transcendantes de Tocqueville, égalité et richesse, légèrement modifiées.

constat que ces changements sont plus lents dans les vieux centres européens. Ils en concluent que la diffusion de programmes ne consiste pas seulement dans un copier-coller des pays pauvres imitant les pays riches, mais que le poids relatif de l'histoire nationale et d'autres ressources propres permettent aux vieilles nations du centre de garder une plus grande part de particularités nationales, tandis que les pays périphériques se tournent plus vers des thèmes internationaux.

Kamens et Benavot (1996) se penchent sur d'autres matières. Ils constatent une estime globalement croissante des mathématiques et des sciences naturelles. Ces matières scolaires, jadis contestées, sont maintenant hautement valorisées presque partout. Un changement est surtout observable dans les contenus et méthodes des sciences naturelles. Dans une analyse de contenus des manuels scolaires de ces disciplines du début à la fin du XX<sup>e</sup> siècle, McEneaney (1998) dégage deux tendances mondiales: une conception de plus en plus répandue de l'élève comme apprenant actif, et un détournement des conceptions anciennes des sciences naturelles comme une quantité canonique de faits à transmettre à l'élève, au profit de ses « découvertes » actives. La même étude montre aussi un « effet » de la formation professionnelle des enseignants : les conceptions d'un enseignement centré sur l'élève et d'un « apprentissage actif » se trouvent surtout dans les pays où un grand nombre d'institutions de formation professionnelle des maîtres produit des formes plus libérales de l'autorité pédagogique.

## Conclusion

Les théories de la mondialisation accompagnées de recherches empiriques ne sont pas nombreuses. L'œuvre de Immanuel Wallerstein et son école, et l'œuvre de John W. Meyer et son école, en sont parmi les plus importantes et les plus discutées actuellement. Les travaux de Wallerstein ont été traduits partiellement en français alors que les travaux de Meyer ne sont pas encore traduits et guère discutés dans la sociologie française. Cela ouvre de belles perspectives à la recherche : il reste encore des continents théoriques à découvrir.

**Elisabeth FLITNER**

flitner@uni-potsdam.de

## BIBLIOGRAPHIE

- ANDERSON B. (1983). *Reflections on the Origins and Spread of Nationalism*, Londres : Verso.
- CHABBOTT C. & RAMIREZ F. (2000). « Development and Education », in M. T. Hallinan (dir.), *Handbook of the Sociology of Education*, p. 163-187.
- CHASE-DUNN CH. & GRIMES P. (1995). « World-Systems Analysis », *Annual Review of Sociology*, n° 21, p. 387-417.

- DALE R. (2000). « Globalization: A New World for Comparative Education? », in J. Schriewer (dir.), *Discourse Formation in Comparative Education*, p. 87-110.
- MC ENEANEY E. (1998). *The Transformation of Primary School Science and Mathematics : A Cross-National Analysis 1900-1995*, Stanford : PH. D. Diss. Stanford University.
- FLITNER E. (2006). « Pädagogische Wertschöpfung. Zur Rationalisierung von Schulsystemen durch public-private-partnerships am Beispiel von PISA », in J. Oelkers *et al.* (dir.), *Rationalisierung und Bildung bei Max Weber*, p. 245-266.
- KAMENS D. & BENAOT A. (1996). « Elite Knowledge for the Masses: The Origin and Spread of Mathematics and Science Education in National Curricula », *American Journal of Education*, n° 99, p. 137-180.
- MEYER J. W., BOLI-BENNET J. & CHASE-DUNN CH. (1975). « Convergence and Divergence in Development », *Annual Review of Sociology*, n° 1, p. 223-246.
- MEYER J. W., RAMIREZ F., RUBINSON R. *et al.*, (1979). « The World Educational Revolution », in J. W. Meyer & M. T. Hannan (dir.), *National Development and The World System. Education, Economic and Political Change 1950-1970*, p. 37-55.
- MEYER J. W., RAMIREZ F. & SOYSAL Y. (1992). « World Expansion of Mass Education 1870-1970 », *Sociology of Education*, n° 65, p. 128-149.
- MEYER J. W., KAMENS D.H., BENAOT A. *et al.* (1992a). *School Knowledge for the Masses: World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century*, Londres : Falmer Press.
- MEYER J.W. (2005). *Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen*, Francfort : Suhrkamp.
- MEYER J. W. & RAMIREZ F. (2005). « Die globale Institutionalisierung der Bildung », in J.W. Meyer (dir.), *Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen*, p. 212-234.
- RAUNER M. (1995). *The Worldwide Globalization of Civics Education Topics 1955-1995*, Stanford: Ph. D. Diss. Stanford University (cité après MEYER 2005).
- ROBERTSON R. (1992). *Globalization: Social Theory and Global Culture*, Londres : Sage.
- WONG S.Y. (1991). « The Evolution of Social Science Instruction 1900-1986 », *Sociology of Education*, n° 64, p. 33-47.